

Richter, Gundel; Fischer, Bernd-Reiner

Städtischer Schulalltag im Wandel. Eine Lehrerperspektive

Dudek, Peter [Hrsg.]; Tenorth, Heinz-Elmar [Hrsg.]: *Transformationen der deutschen Bildungslandschaft. Lernprozeß mit ungewissem Ausgang. Weinheim u.a. : Beltz 1993, S. 37-48. - (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 30)*



Quellenangabe/ Reference:

Richter, Gundel; Fischer, Bernd-Reiner: Städtischer Schulalltag im Wandel. Eine Lehrerperspektive - In: Dudek, Peter [Hrsg.]; Tenorth, Heinz-Elmar [Hrsg.]: *Transformationen der deutschen Bildungslandschaft. Lernprozeß mit ungewissem Ausgang. Weinheim u.a. : Beltz 1993, S. 37-48* - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-105905 - DOI: 10.25656/01:10590

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-105905>

<https://doi.org/10.25656/01:10590>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Zeitschrift für Pädagogik

30. Beiheft

Zeitschrift für Pädagogik

30. Beiheft

Transformationen der deutschen Bildungslandschaft

Lernprozeß mit ungewissem Ausgang

Herausgegeben von

Peter Dudek und H.-Elmar Tenorth

Beltz Verlag · Weinheim und Basel 1993

Die in der Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte, insbesondere das der Übersetzung in fremde Sprachen, vorbehalten. Kein Teil dieser Zeitschrift darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form – durch Fotokopie, Mikrofilm oder ein anderes Verfahren – reproduziert oder in eine von Maschinen, insbesondere von Datenverarbeitungsanlagen, verwendbare Sprache übertragen werden. Auch die Rechte der Wiedergabe durch Vortrag, Funk- und Fernsehendung, im Magnettonverfahren oder ähnlichem Wege bleiben vorbehalten. Fotokopien für den persönlichen oder sonstigen eigenen Gebrauch dürfen nur von einzelnen Beiträgen oder Teilen daraus als Einzelkopie hergestellt werden. Jede im Bereich eines gewerblichen Unternehmens hergestellte oder benützte Kopie dient gewerblichen Zwecken gem. § 54 (2) UrhG und verpflichtet zur Gebührenzahlung an die VG Wort, Abteilung Wissenschaft, Goethestr. 49, 8000 München 2, von der die einzelnen Zahlungsmodalitäten zu erfragen sind.

© 1993 Beltz Verlag · Weinheim und Basel

Herstellung (DTP): Klaus Kaltenberg

Satz: Satz- und Reprotechnik GmbH, Hemsbach

Druck: Druck Partner Rübelmann GmbH, Hemsbach

Printed in Germany

ISSN 0514-2717

Bestell-Nr. 41131

Inhaltsverzeichnis

PETER DUDEK/H.-ELMAR TENORTH

Vorwort.....	7
--------------	---

I.

SIEGFRIED WOLF

Worte, in den Wind gesprochen.....	13
------------------------------------	----

II.

KLAUS JÜRGEN TILLMANN

Staatlicher Zusammenbruch und schulischer Wandel. Schultheoretische Reflexionen zum deutsch-deutschen Einigungsprozeß.....	29
--	----

GUNDEL RICHTER/BERND-REINER FISCHER

Städtischer Schulalltag im Wandel. Eine Lehrerperspektive.....	37
--	----

BENNO HAFENEGER

Aus westlicher Sicht. Ein Bericht über Lehr-Erfahrungen im revolutionären Wandel	49
--	----

GERD EGGERS

„Nun sag’, wie hast du’s mit der Religion?“ Erlebnisse und Reflexionen um einen Brandenburger Modellversuch im Kontext gesamtdeutscher Schulreform	61
--	----

III.

ULRICH WIEGMANN

SED-Führung – Administration – erziehungswissenschaftliche Zentrale. Zur Entwicklung der Machtverhältnisse im Volksbildungsbereich der DDR an der Schwelle zur „entwickelten (real)sozialistischen Gesellschaft“	75
--	----

HEIKE KAACK

Reform im Wartestand. Die Bildungspolitik der DDR im Sommer 1989.....	89
---	----

BERND-REINER FISCHER

Ein auslaufendes Modell. Das Verschwinden des DDR-Wissenschaftlers	103
--	-----

WOLFGANG EICHLER/CHRISTA UHLIG

Die Akademie der Pädagogischen Wissenschaften der DDR	115
---	-----

HELGA GOTSCHLICH

Wie gründet man ein Institut?	127
-------------------------------------	-----

IV.

CHRISTINE LOST

Der pädagogisch-totalitäre Anspruch in der DDR. Seine Entwicklung an Beispielen 139

GERNOT BARTH

Bildung und Politik. Humboldt und die DDR-Pädagogik 149

LOTHAR WIGGER

Die Wende der DDR-Pädagogik. Eine Inhaltsanalyse von „Pädagogik“ und „Pädagogik und Schulalltag“ 161

WOLFGANG SEITTER

Abwicklung museal geronnener Geschichte. Bemerkungen zur museumspädagogischen Arbeit in der DDR 181

V.

CHRISTOPH FÜHR

Die Empfehlungen des Wissenschaftsrates zur Lehrerbildung in den neuen Ländern. Ihre Entstehung und ihre Zielsetzungen 195

WOLFGANG EDELSTEIN/ULRICH HERRMANN

Potsdamer Modell der Lehrerbildung 199

HEINZ-HERMANN KRÜGER/THOMAS RAUSCHENBACH

Über die Schwierigkeiten deutsch-deutscher Annäherung. Notizen zum „Neuaufbau“ der Erziehungswissenschaft am Beispiel Halle 219

PETER MENCK

Pädagogik in und nach der Wende. Ein Beispiel 237

VI.

ELKE BOVIER/KLAUS BOEHNKE

Einheit? Ein Vergleich der Werthaltungen von Ost- und Westberliner Lehramtsstudentinnen und -studenten vor der Währungsunion 245

BERND STICKELMANN

Sozialpädagogik als Westimport? Erfahrungen in der Fortbildung 259

YVONNE G. LÜDERS

Protokoll eines schwierigen Forschungseinstiegs 273

HELMUT HAFEMANN

Von der Schwierigkeit, Demokratie und Selbstorganisation einzuüben. Erfahrungen im Aufbauprozeß des Landesjugendrings Thüringen 283

VII.

PETER DUDEK/H.-ELMAR TENORTH

Transformationen der deutschen Bildungslandschaft. Rückblick in prospektiver Absicht 301

Autorenspiegel 329

Städtischer Schulalltag im Wandel

Eine Lehrerperspektive

Die Schule gehört zu den wenigen Institutionen, die in dem zerfallenden Staatswesen und der kollabierenden Gesellschaft der DDR funktionstüchtig blieben und die den strukturellen Umbau, der nach der staatlichen Einheit Deutschlands einsetzte, mehr oder weniger unbeschadet überstanden haben. Die Resistenz der Schule gegenüber den äußeren Umbrüchen überrascht und ist ein Indiz für die Eigengesetzlichkeit, die im Inneren der Schule in offenbar viel stärkerem Maße vorhanden ist, als gemeinhin angenommen wird. Damit dürften sich vor allem marxistische Interpretationsraster des Zusammenhanges von Schule und Gesellschaft als untauglich erwiesen haben. Die Gesellschaft war und ist in einer tiefgreifenden Wandlung begriffen, aber im Schulwesen blieben radikale Veränderungen oder Revolutionen bisher aus. Die Art und Weise, in der der einzelne die Schule erlebt, in der er in ihr lebt, arbeitet und lernt, hat sich grundsätzlich wenig verändert. Im Herbst 1989 brachen zwar institutionsspezifische Verhaltensmuster kurzzeitig auf, vieles deutet jedoch darauf hin, daß sie bald wieder in der alten Form und nur oberflächlich modifiziert genutzt wurden, um sich in der Institution Schule zurechtzufinden: Wie früher konstruieren die Lehrer heute in ihren beruflichen Alltag eine zweite Wirklichkeit, die sie den unterrichtlichen Lehr- und Lernprozessen so überlagern, daß diese zur Nebensache werden. Die Schüler konstruieren demgegenüber fast nach Belieben viele Wirklichkeiten, in denen sie jeweils ganz und gar leben. Die gegenwärtigen Schwierigkeiten der Lehrer liegen vor allem in der Verunsicherung begründet, die sie erfahren, weil ihre zweite Wirklichkeit, die mit dem Unterricht wenig, mit dem Dienstherrn und dem Umgang mit ihm aber viel zu tun hatte, durcheinandergeriet. Die Verunsicherung der Lehrer wiederum ist eine Ursache, vielleicht die wichtigste, für die allerdings vergleichsweise geringen Schwierigkeiten, die die Schüler mit den Veränderungen im Schulalltag haben. Für die Schüler sind jene Probleme gravierender, die durch die verschlechterte soziale Situation ihrer Eltern und die verschlechterten Freizeitmöglichkeiten entstanden, was sich in bedrückender Weise in der größten Satellitenstadt Europas, Berlin-Marzahn, zeigt, die schon immer eine desolate Infrastruktur aufwies und jetzt auch durch Massenarbeitslosigkeit gekennzeichnet ist.

Schule ist im Kern, das heißt hinsichtlich der schulspezifischen Muster, nach denen sich die an ihr Beteiligten verhalten, Schule geblieben! Keine Strukturreform und kein Politiker konnten daran bisher etwas ändern. Natürlich gab es Wandlungen im Schulalltag. Daß sie das, was Schule ausmacht, aber so wenig zu berühren scheinen, ist ein Phänomen, das Schulpraktiker wie Schultheoretiker maßlos enttäuschen oder in helle Begeisterung versetzen sollte, dem man schlichtweg nicht gelassen gegenüberstehen kann.

Wenn wir im folgenden von den Wandlungen im Schulalltag erzählen und zu zeigen versuchen, daß sie ohne gravierenden Einfluß auf konstitutive Invarianten von Schule blieben, haben wir vor allem die Ereignisse an einer bestimmten Schule Berlin-Marzahns im Auge. Diese zehnklassige Allgemeinbildende Polytechnische Oberschule (POS) hob sich

während ihres etwa zehnjährigen Bestehens – sie wurde im Jahre 1991 aufgelöst und in eine Grundschule umgewandelt – durch nichts aus der Vielzahl der Marzahner Schulen hervor. Die Perspektive, aus der wir erzählen, bleibt aus zwei Gründen auf die des Lehrers beschränkt: Zum einen verfügen wir über keine eigenen methodisch abgesicherten Untersuchungen darüber, wie Schüler und Eltern die Wandlungen an der Schule erlebten. Zum anderen schienen uns Äußerungen dieses fremden Erlebens derart unspezifisch gewesen zu sein, daß sich vorschnelle Interpretationen und Verallgemeinerungen von vornherein verboten. So mögen die Schwierigkeiten des Perspektivenwechsels und Fremdverstehens ein Indiz dafür sein, daß der Lehrer mit sich selbst „genug zu tun“ hatte, als daß ihm die Schüler- wie die Elternschaft etwas anderes als bloße Irritationsfelder sein konnten.

Potemkinsche Dörfer

Im Juni 1989 fand in der DDR der letzte sogenannte Pädagogische Kongreß statt. Es handelte sich um keine wissenschaftliche Veranstaltung oder zwanglose Zusammenkunft von Schulleuten, sondern um die Generalprobe für den nächsten geplanten SED-Parteitag; nicht umsonst präsierte die Führungsriege der SED bei diesem, ihrem letzten großen Selbsttäuschungsversuch. Es war der neunte Kongreß dieser Art. Zwischen ihm und seinem Vorgänger lagen elf Jahre, in denen sich der DDR-Gesellschaft erheblich verändert hatte, in denen die Nöte und Defizite des starren Schul- und Bildungssystems und die Notwendigkeit von Reformen immer deutlicher zutage traten, in denen aber schul- und bildungspolitisch wenig geschah. Die Mächtigen im Lande schwiegen oder ergingen sich in immer gleichen Floskeln, und so empfanden all jene, die das Gute stets von oben erhofft hatten, diesen Zeitraum als schier endlos. Entsprechend groß waren die Erwartungen an den Kongreß. Die treuen Parteigänger sehnten sich nach neuen, ermutigenden Orientierungen. Andere sehnten sich nach einer Fernwirkung der Politik GORBATSCHOWs und erwarteten deutliche Anzeichen für die ausstehende Demokratisierung der Gesellschaft. An den Schulen war man sich sicher, daß etwas passieren wird. Zwar tuschelte man dort schon zu Beginn der achtziger Jahre hinter vorgehaltener Hand, daß Reformen zunächst eine „biologische Lösung“ erfordern – ein wenig charmanter Hinweis auf das Alter und die starke Hand der Regentin MARGOT HONECKER. Aber es war aber völlig unvorstellbar, daß dieses Jahrzehnt spurlos an den Regierenden vorübergegangen sein könnte.

Die einzigen Spuren jedoch waren die der Vergreisung. Am ersten Tag des Kongresses zeichnete sich ab, daß alles so bleiben würde, wie es immer war: Selbstthuldigungen für eine selbstverständlich erfolgreiche Bildungspolitik überboten einander, und selbst die größten Deformierungen des Schulwesens formulierte man positiv im altbekannten Stil des „Noch-besser-machen-Müssens“. Es war ein absurdes, lächerliches Schauspiel. An den Schulen reagierte man sofort mit Resignation, Sprachlosigkeit und dem Gefühl, die Spitze des Staates sei nicht mehr zurechnungsfähig. Selbst „Rote Socken“ und Scharfmacher fanden wenig, was sich für Agitation und Propaganda geeignet hätte.

Zum Glück konnte man sich in die unmittelbar bevorstehenden Sommerferien retten. Die Reisezeit begann. Zehntausende DDR-Bürger verließen über Ungarn, Prag oder Warschau für immer das Land.

Wie in jedem Jahr traten in der letzten Woche des August die Lehrerkollegien zusammen, um das kommende Schuljahr vorzubereiten. Es sollte mit einem Novum beginnen. Denn zum ersten Mal verfügten die staatliche und die SED-Parteileitung der Schule über

keine zentral ausgegebenen ideologischen Argumentationshilfen zu aktuellen politischen Ereignissen – mit der Folge, daß an den Schulen die Ausreisewelle mit keinem Wort öffentlich erwähnt wurde. Auch die Medien schwiegen. Die Lehrerschaft akzeptierte die Tabuisierung dieses Themas, versuchte nach Kräften, die gespannte Lage im Land zu ignorieren, und verfiel in Hilflosigkeit. Aber die Luft knisterte. Das Fernsehen der DDR wiederholte mehrere Male einen chinesischen Propagandafilm über die Ereignisse auf dem „Platz des Himmlischen Friedens“. Die Warnung wurde verstanden. In die Schulen zog Lethargie ein. Man wartete.

Der 40. Jahrestag der Gründung der DDR kam näher und sollte an den Schulen gebührend gewürdigt werden. An der Marzahnener Schule, von der wir hier erzählen, feierte man dieses Ereignis in Form einer „Festwoche“. Trotz oder wegen der allgemeinen Stimmungslage des September vermochte dort niemand mehr, die bereits im Mai und Juni von der Deutsch- und der Musiklehrerin erarbeiteten und von der Direktorin und der Parteisekretärin genehmigten Programme entscheidend zu verändern. So nahmen jeweils nach dem Unterricht die Feierlichkeiten in schönster Regelmäßigkeit ihren Lauf: Schüler räumten Möbel, Tische, Lautsprecher und Mikrofone. Lehrer halfen und versuchten, dem Ganzen etwas Nützliches abzugewinnen. In stiller Übereinkunft bemühte man sich wieder einmal, der einstündigen Veranstaltung, die die Festwoche eröffnete, das Politisch-Dekorative zu nehmen und allgemeine Lebensfreude zu artikulieren. Der Chor mied die einschlägigen Lieder über die Schönheiten des sozialistischen Aufbaus und sang die vermeintlich unverfänglichen. Die Schüler der unteren Klassen trugen selbstverfaßte Gedichte vor, über die wegen ihrer goldig-naiven Inhalte gelacht werden durfte. Andere konzertierten und zeigten, was sie an den Musikschulen gelernt hatten. Der bunte Querschnitt von Darbietungen war so recht geeignet, Eltern stolz zu machen. Die älteren Schüler zogen es vor, zu dieser Veranstaltung gar nicht zu erscheinen; die Teilnahme war ihnen freigestellt.

Der Höhepunkt aller Unannehmlichkeiten, der sogenannte Agitatorenwettbewerb, fand am zweiten Tag statt. Die Direktorin, die Parteisekretärin und die Lehrerin für Staatsbürgerkunde hatten gemeinsam Fragen zu Problemen der aktuellen Politik formuliert, denen sich die Schüler argumentativ stellen sollten. Da sich kein Schüler bereitwillig fand, wurden kurzerhand die „Agitatoren“, Mitglieder der gewählten Pioniergruppen-Räte bzw. FDJ-Leitungen, verpflichtet. Während die Schulleitung diesem Ereignis ein hohes Niveau „mit guter Aussicht auf Traditionsvererbung“ bescheinigte, beschlossen Lehrer und Schüler, lediglich auf zu große Diskussionsgruppen und zu komplexe Themen zu verweisen, ansonsten aber über diesen Tag zu schweigen. Normalerweise fand an den Schulen an jedem zweiten Mittwoch ein Pionier- bzw. FDJ-Nachmittag statt, den der Klassenlehrer durchzuführen hatte. Das war ungeschriebenes Gesetz. In einer solchen Festwoche stand jedoch der hauptamtliche Pionierleiter der Schule in der Verantwortung. Dieser hatte einen „Stammarsch“ auf ein kleines Dorf am Rande Berlins, in der Nähe von Marzahn, geplant und mit den FDJlern, den älteren Schülern der Oberstufe, vorbereitet. Die jüngeren, die Pioniere, tobten anhand von Wegeskizzen laut durch die Landschaft, freuten sich über die Abwechslung und das Abenteuer und wurden am Ziel mit Essen, Trinken und einer Disco auf dem Feld erwartet – eine übermütige Feier im kühlen Oktober. Die ersten Lehrer fingen an zu murren: über den Sinn und Unsinn dieser Woche, über vergeudete Kraft und Zeit.

Aber die Festlichkeiten zu Ehren der Republik sollten noch zwei Tage währen; man mußte ja öffentlich seinen Willen kundtun, die Staatsfeierlichkeiten angemessen zu begehen. Quantität war gefragt. Am nächsten Tag fand ein „Tag der offenen Tür“ statt. Die

Lehrer konnten sich und ihr Unterrichtsfach vor interessierten Eltern und Schülern ins rechte Licht rücken, wozu sie viel Zeit und Kreativität investierten. Ein Appell beendete am Morgen vor dem 7. Oktober die Schulfestwoche. Schüler und Lehrer standen auf dem asphaltierten Schulhof inmitten elfgeschossiger Wohnhäuser. Fahnen wurden gehißt. Die Ansprache der Direktorin war, wie üblich, voller Phrasen und tödlich langweilig. Man sang ein Lied, und nach fünfzehn Minuten war alles vorbei. Es folgten noch drei Stunden Unterricht. Jeder freute sich auf die kommenden freien Tage. Die Lehrer warnten einander noch einmal davor, am 7. oder 8. Oktober auf den Alexanderplatz zu gehen: Man habe gehört, die Polizei sei besonders gerüstet.

Im letzten Jahr der DDR waren 47 Prozent der in Berlin-Marzahn tätigen Lehrer jünger als dreißig Jahre.¹ Auch an der Schule, von der hier erzählt wird, arbeiteten vor allem junge Lehrer, deren je individuelle, aber DDR-spezifische Lehrer-Sozialisation im allgemeinen noch nicht abgeschlossen war, was ein Grund gewesen sein mag, daß die Jubiläumsfeierlichkeiten nicht allzu ernst genommen wurden. Die heute grotesk anmutende Schulfestwoche kann als Beispiel dafür gelten, daß sich Lehrer staatsbürgerlicher Lobgesänge und einiger vermeintlich notwendiger Symbolhandlungen durchaus enthalten und sich unpolitisch gebärden konnten, was sie jedoch oft nicht davor bewahrte, in zumeist geschmacklose Albernheiten oder Zynismen zu verfallen. Offenbar existierten funktionstüchtige Verhaltensmuster für den Umgang mit der Macht. Waren diese Verhaltensmuster aufgrund des relativ geringen Lebensalters der Lehrer vielleicht auch nicht lehrerspezifisch, so waren sie doch DDR-spezifisch, zumindest aber typisch für das Verhalten in obrigkeitsstaatlichen Institutionen. Wenn sich die Lehrer nicht ohne Wenn und Aber Partei und Staat verschrieben hatten und nicht mit der politischen Führung der Schule identisch wurden, zwang sie ihr Berufsalltag, die Gratwanderung als (ein verschleißendes) Lebensgefühl und Berufsmodell zu kultivieren: Sie mußten lavieren zwischen dem Ansinnen derer, die die SED-Bildungspolitik zu realisieren versuchten, d.h. Individuen politisch, ideologisch und ökonomisch verfügbar machen wollten und deswegen filigran gearbeitete Weisungs- und Kontrollmechanismen in Gang hielten, und dem „gesunden Menschenverstand“, auf den sie sich selbst – mangels lebendiger pädagogischer Konzepte – beriefen, wenn sie sich einem undifferenzierten pädagogischen Ethos verpflichtet fühlten. Das von Lehrem selbstironisch gebrauchte geflügelte Wort, „Schule könnte so schön sein, wenn bloß die Schüler nicht wären“, erlebte zu DDR-Zeiten bei dem lavierenden Teil der Lehrerschaft eine bitterböse Umkehrung: „Schule könnte schön werden, wenn es nur die Schüler gäbe.“ Der ungewollte Umgang mit der Heiligen Allianz von staatlicher Leitung, SED-Parteileitung, Gewerkschaftsleitung und hauptamtlicher Leitung der Kinder- und Jugendorganisation (Pionierleiter) bestimmte den schulischen Alltag eines Lehrers häufig stärker als die Schüler und der Unterricht. Vor allem dann, wenn es galt, Kampagnen, diverse Staatsfeierlichkeiten oder politisch besonders hoch angebundene Forderungen wie die nach „ideologisch und erzieherisch wirksamen ‚Tagen der Wehrbereitschaft‘“ abzuarbeiten, blieben für die Schüler und den Unterricht wenig Zeit und Kraft. Der alltägliche Umgang mit der Macht ließ den Lehrer eine zweite Wirklichkeit konstruieren, eine Potemkinsche Welt von fiktiven Zwecksetzungen und Zweckrealisierungen, die mit der unterrichtlichen Realität und dem konkreten Umgang mit den Schülern kaum noch etwas zu tun hatte. Diese Scheinwelt war jedoch insofern Wirklichkeit, als sie erhebliche Wirkungen auf die

1 Vgl. Mitteilung auf einer Marzahner FDGB-Veranstaltung im September 1989; eigene Mitschrift – G. R.

Schulatmosphäre sowie den sozialen und den psychischen Habitus der Lehrer und Schüler hatte.

Plötzliche Unordnung

Die Wochen und Monate des neunundachtziger Herbstes brachten die umfassende Destruktion dieser zweiten Wirklichkeit mit sich. Die staatliche und die politische Führung der Schule zerbröckelte. Allenthalben zeigte sich ein rapider Machtverlust. Weil sie von niemandem mehr verlangt wurden, fielen die verschiedenen außerunterrichtlichen Aktivitäten einfach weg. Plötzlich hatte man an den Nachmittagen des Montag und Mittwoch weder Versammlungen zu besuchen noch FDJ-Veranstaltungen zu betreuen. Auch waren die sich überschlagenden Ereignisse wenig dazu angetan, sich gründlich auf den Unterricht vorzubereiten. So sank die wöchentliche Arbeitszeit des Lehrers von 45 bis 50 Stunden im September auf 25 bis 30 Stunden im Dezember.²

Die Ereignisse im Land bewirkten eine tiefe Verunsicherung der Lehrerschaft, von der die Schüler nicht unbeeindruckt blieben. Trotzdem oder gerade deshalb stellte die Schule für jeden Beteiligten einen Ruhepol dar. Man konnte sich des Eindrucks nicht erwehren, Lehrer und Schüler würden das Schulhaus nur deswegen betreten, weil sie sicher sein konnten, dort Gewohntes und Stabilisierendes wiederzufinden und nichts Irritierendem zu begegnen. Die Implosion der DDR-Gesellschaft, die sich für die meisten DDR-Bürger als eine Explosion von Informationen über dieselbe darstellte, überforderte jene Lehrer, deren Weltbild auf Grund ständigen Lavierens zwischen Macht und Ethos von Harmonieseekund und Konfliktverbot geprägt war. Die anderen, die auf die Macht gesetzt hatten, waren angesichts des Machtverfalls ohnehin in ihren Grundfesten erschüttert.

Die Schüler ahnten oder wußten, daß ihnen die erdrutschartigen gesellschaftlichen Ereignisse von ihren Lehrern ebensowenig verständlich gemacht werden konnten wie von ihren Eltern. Sie fragten nicht. Die Lehrer diskutierten nicht. Man sprach verhalten und war froh, sich etwas erholen zu können. Die Schule war wie ein Hort geschützten Wohnens mit eigenartigen Solidarisierungseffekten zwischen Lehrern und Schülern gerade an jenen Stellen, wo viel eher mit einem Aufbrechen der latenten Konflikte zu rechnen war. Beispielsweise gab es im Staatsbürgerkunde-Unterricht jener Marzahner Schule kaum ernsthafte Auseinandersetzungen um die alten Lehrinhalte und Indoktrinationsmethoden und den scheinbar nahtlosen Übergang des Unterrichts zu den ehemals verpönten Themen der Marktwirtschaft und bürgerlichen Demokratie. Es überraschte, daß die Schüler die ungeliebte Lehrerin schonten und sich aller Vorhaltungen generös enthielten. Die allgemeine und allumfassende Verunsicherung ließ keine Fronten aufbrechen.

Unterdessen gingen andere auf die Straße. HONECKER wurde gestürzt. Sein untreuer Kronprinz versuchte, das Land mit seinem Lächeln zu beglücken, bewirkte aber nur allgemeine Verärgerung. Sein Jagd- und Kampfgefährte, Chef der Einheitsgewerkschaft FDGB, stolperte – wie andere auch – in die Untersuchungshaft. Seine MARGOT zog sich klammheimlich ins Privatleben zurück. Das Fernsehen brachte Sensationsberichte über Wandlitzer Wasserhähne aus Edelstahl.

Was tat die politische Führung der Schule in dieser Zeit? Am letzten Montag des Oktober fand an der Marzahner Schule das letzte „Parteilehrjahr“ statt. Hierbei handelte es sich

2 Das konnte ich (für mich selbst) anhand meiner Terminkalender etc. recht genau rekonstruieren – G. R.

um eine monatliche politische Bildungsveranstaltung der SED, wo festgelegte Katechismen abgearbeitet wurden und sporadisch debattiert werden konnte, wenn man keinen Betonkopf vor sich hatte. Alle Lehrer, auch Nicht-SED-Mitglieder, waren per Dienstanweisung genötigt, regelmäßig teilzunehmen. Die Parteisekretärin sprach dunkel von einer „gemeinsamen staatsbürgerlichen Bewegung“ und gab ihrer Gewißheit Ausdruck, daß mit dem neuen Generalsekretär alles gut werden würde. Am Montag vor dem Fall der Mauer konnte man in einer der letzten Gewerkschaftsversammlungen die freiwillige Aufgabe alter „Kampfpositionen“ erleben: Die Gewerkschaftsleitung solle von der Schulleitung getrennt und unabhängig von ihr werden. Gleichfalls wollte man die Schule und die Pionier- bzw. FDJ-Organisation voneinander lösen. Plötzlich wurden sogar tarifrechtliche Fragen sowie die Notwendigkeit eines Funktionsplanes für Lehrer erörtert. Man fragte: „Was hat uns gehindert, schöpferisch zu sein?“ „Welche Erziehungsaufgaben haben wir?“ Im November verkündete die Direktorin Vorschläge zur „Erhöhung der Effektivität des Lernens an der Schule“. Als hätte sie es von den Regierenden schnell gelernt, sanktionierte sie im nachhinein das, was ohnehin schon längst Usus war, indem sie es selbst forderte, zum Beispiel die Freiwilligkeit außerunterrichtlicher Schülertätigkeit. Und wie um zu beweisen, daß das Leben bessere Geschichten schreibt als jede Dichtung, schlug sie auch noch vor, das „Traditionszimmer“ der Pioniere und FDJler, einen kleinen Raum, in dem Zeichnungen, Bücher, Wimpel etc. aufbewahrt wurden und offizielle Zusammenkünfte von Pionieren und FDJlern stattfanden, zukünftig als Lehrer-Raucherzimmer zu nutzen. Gleichzeitig leistete sie sich die großzügige Geste, den Schülern einen Raum als Schulclub zu übergeben, den diese vor Monaten eigenhändig renoviert und seitdem erfolglos für sich beansprucht hatten.

In der Nacht zum 10. November 1989 fiel die Mauer. Die Schüler freuten sich. Viele Lehrer jedoch zeigten sich verängstigt. Sie konnten das alles nicht glauben und erwarteten voller Skepsis staatliche Restriktionen. Die wenigsten verabredeten sich zu einem gemeinsamen Westberlin-Besuch. Der nächste Tag, ein Sonnabend, brachte die spannende Frage, wer von den Lehrern und Schülern schon drüben gewesen oder, da die Schule halbleer war, immer noch dort sei. Später ließ die Schulverwaltung verlauten, daß fehlende Schüler „stichhaltige Entschuldigungen“ vorzulegen hätten, ohne mitzuteilen, welche Gründe des Fehlens möglicherweise nicht stichhaltig seien. Jedoch strafte man die Anweisung mit allgemeiner Nichtachtung. Die Ängstlichen unter den Lehrern sahen schon Anzeichen dafür, daß die Schule aus den Fugen zu geraten drohe. Sie fiel beispielsweise der alljährliche, stets für außerordentlich bedeutsam erklärte „Rezitatorenwettstreit“ der Schüler einfach aus, ohne daß jemand auf den Gedanken gekommen wäre, die bereits investierte Arbeit der Schüler zu würdigen.

Die Angst vor einem drohenden Chaos verstärkte sich, als sich im Zusammenhang mit den Ereignissen um den unterrichtsfreien Sonnabend der Zerfall der Volksbildungsstrukturen offenbarte. Vor allem außerhalb Berlins schickten die Eltern ihre Kinder an den Sonnabenden einfach nicht mehr in die Schule, weil sie es vorzogen, mit der ganzen Familie in den Westen zu fahren und sich das begehrte „Begrüßungsgeld“ abzuholen; nur für anwesende Familienmitglieder gab es nämlich die 100 DM. Die erste wesentliche Veränderung im Schulalltag der „Wende“-Zeit, die Fünf-Tage-Unterrichtswoche, die man den Eltern noch im Juni, auf dem Pädagogischen Kongreß, mit der Berufung auf „Gesetzmäßigkeiten des Lernprozesses“ verwehrt hatte,³ war somit gewiß kein Erfolg von Demokratisierungs-

3 Vgl. MARGOT HONECKER: Unser sozialistisches Bildungssystem – Wandlungen, Erfolge, neue Horizonte. In: Pädagogik 44 (1989) 7/8, S. 589.

bemühungen des Herbstes, sondern eher eine „Kopfgeld-Angelegenheit“. In weiten Teilen des Landes war der Unterricht sonnabends nicht mehr gesichert. Weil die zentralistische Struktur der Volksbildung mit dem Rücktritt der Ministerin ihr Zentrum verloren hatte, lag es im Ermessen der fünfzehn Bezirksschulräte zu reagieren. Einige erklärten den Sonnabend, dem Druck der Straße folgend, einfach für unterrichtsfrei. Die durch die Ereignisse völlig überforderte Berliner Schulrätin überließ diese Entscheidung den einzelnen Schulen. An der besagten Marzahner Schule entschied man sich für den Unterricht. Die Auseinandersetzungen dauerten dort jedoch bis Weihnachten und waren einerseits geprägt vom Wunsch nach besseren Arbeitsbedingungen und andererseits vom Gefühl, man müsse den Schülern in dieser Zeit der zerfallenden gesellschaftlichen Strukturen und des Zusammenbrechens der Wert- und Orientierungsgrundlagen für individuelles Handeln wenigstens an der Schule die gewohnten sicheren Lebensumstände bewahren. Erst kurz vor Weihnachten gab es eine zentrale Entscheidung zugunsten der Fünf-Tage-Unterrichtswoche.

Unterdessen nahmen außerhalb der Schule starke basisdemokratische Reformbestrebungen ihren Lauf. Zahlreiche Initiativgruppen für eine radikale Bildungs- und Schulreform, die entweder neu entstanden oder seit längerem unter dem Dach der Kirchen als Oppositionsgruppen agierten, meldeten sich in allen Teilen des Landes zu Wort. Der Zusammenbruch der DDR setzte ungeahnte kreative Kräfte frei. Phantasien und Konzepte hatten Hochkonjunktur. Das Träumen war gesellschaftsfähig geworden. Laien und Fachleute debattierten in der Öffentlichkeit gemeinsam die großen klassischen pädagogischen Themen wie „Menschenbild“, „Bild vom Kinde“, „Lehrerethos“, „Bildung“ und „Lernen“, als hätten sie ihr Lebtag nichts anderes getan. Die Hauptziele der Initiativgruppen und vieler sich selbst bewußt gewordener Eltern bestanden in der umfassenden Demokratisierung der Volksbildung und der Schaffung solcher Bildungs-, Schul- und Unterrichtsstrukturen, die Individualität, Kreativität und soziales Engagement fördern. In den Schulen war von all dem wenig zu spüren. Man zog den Kopf ein.

Die Volksbildung hatte den ihren schon verloren und erwies sich ohne ihn als handlungsunfähig. Der Apparat mußte auf die Angriffe von unten reagieren, agieren konnte er längst nicht mehr. Er entließ die Kinder- und Jugendorganisation aus seiner Obhut, was sie augenblicklich vollständig bedeutungslos machte. Sehr schnell schaffte er die Prototypen schulischer Indoktrinationsversuche ab, die Wehrkunde und die Staatsbürgerkunde. Die mit dem Wegfall des Sonnabendunterrichts notwendig gewordenen Veränderungen in der Stundentafel hatten die Schulen selbst zu regeln; Vorgaben der Verwaltung bezogen sich nur auf die Zahl, nicht auf die Art der je Klassenstufe zu streichenden Unterrichtsstunden. Am Beginn des Jahres 1990 billigte man den Schülern zu, Russisch als erste Fremdsprache abzuwählen. Die Schüler freuten sich, den nicht sehr beliebten Unterricht loswerden zu können. Diese Entscheidung trug, so, wie die Einführung des Russisch-Unterrichts seinerzeit ein Politikum gewesen war, eindeutig politischen Charakter und erwies sich später als unzweckmäßig. Das Westberliner Schulgesetz setzt nämlich für den Realschulabschluß einen fünf Jahre währenden Unterricht in der ersten Fremdsprache voraus, der im Ostteil der Stadt nur im Fach Russisch zu erbringen war. Daß die Lehrer darauf und auf die Möglichkeit folgenswerer Fehlentscheidungen der Schüler sofort verwiesen und sich dabei am Westberliner Recht orientierten, belegt, daß der Gedanke an die Vereinigung Deutschlands und die damit verbundene Dominanz, wenn nicht gar Übernahme westdeutschen Rechts unter der Lehrerschaft Fuß zu fassen begann.

In diesen Wochen und Monaten wankten die Chefessel. Überall waren Legitimationsnöte spürbar. Auch an den Schulen stellten die Direktoren und ihre Stellvertreter die Ver-

trauensfrage. Erstaunlich wenige wurden negativ beantwortet. Offenbar war dem größeren Teil der Lehrerschaft eine funktionierende Schulleitung wichtiger als eine „unbelastete“. Im übrigen führte sich das Theater um die Vertrauensfrage dadurch selbst ad absurdum, daß man beim negativen Ausgang durchaus weiterhin im Amt bleiben konnte. Der Apparat reagierte nur auf massiven Druck der Elternschaft, wenn es darum ging, Schulfunktionären zu kündigen, die als Erfüllungsgehilfen der SED-Politik besonders unrühmlich aufgefallen waren. Dennoch war dies der Beginn des immer noch andauernden „Schulleiter-Karusells“. In seiner Konzeptionslosigkeit beugte sich der Volksbildungsapparat auch anderen Instanzen. So wurden noch in den letzten Tagen der Regierung MODROW Personen mit zweifelhafter Eignung und Qualifikation in den Schuldienst übernommen: ehemalige FDJ-Kader, frühere Mitarbeiter von SED-Kreis- und -Bezirksleitungen, Angehörige des Ministeriums für Staatssicherheit, der Nationalen Volksarmee und des Staatsapparates – die sogenannten MODROW-Lehrer.

Frustrierendes Warten

Der Wahlkampf für die ersten freien Wahlen der DDR-Volkskammer begann. Bildungs- und schulpolitische Themen wurden in ihm nicht aufgegriffen. Sie erwiesen sich als nicht wahlkampftüchtig. An den Schulen versickerten die ohnehin schwachen Ansätze von Innovationen. Man wartete auf den Ausgang der Wahlen und erhoffte sich von der neuen Regierung entscheidende schulpolitische Vorgaben. Weil aber mit dem Wahlergebnis die Weichen für die rasche Vereinigung Deutschlands und die Übernahme bzw. den Aufbau eines föderal strukturierten Schulsystems gestellt waren, blieben solche schulpolitischen Vorgaben bis zur Konstituierung der neuen Länder und der Verabschiedung länderspezifischer Schulgesetze, also bis in das Jahr 1991 hinein, aus. Die Schulverwaltung, im wesentlichen noch mit dem im Zerfall begriffenen Volksbildungsapparat identisch, war auf sich allein gestellt und unfähig, eine wie auch immer geartete Schulstrukturreform effektiv vorzubereiten. Die anstehenden Probleme wurden „ausgesessen“. Unsinnige oder einander widersprechende Anweisungen erreichten die Schulen. Somit kam dem Lehrer sein Dienstherr als eine den schulischen Alltag zwar machtvoll bestimmende, aber immerhin berechenbare Instanz, von der man wußte, wie man mit ihr umzugehen hatte, vollends abhanden.

Das Fehlen politischer Vorgaben und die offensichtliche Inkompetenz der Verwaltung hatten unter der Lehrerschaft Irritation und Frustration zur Folge. Die Lehrer fühlten sich von den Politikern vergessen und von den Verwaltungsbeamten veralbert. Der Stimmungswandel war unverkennbar. Während die aus den Monaten des neunundachtziger Herbstes herrührende Verunsicherung die Hoffnung auf eine bessere Schule und die existentiell bedeutsame Gewißheit einschloß, Schule sei gesellschaftlich wichtig, gingen in den letzten Monaten der DDR diese Hoffnung und Gewißheit verloren. Als Reflex auf diese Entwicklung rief die Gewerkschaft trotzig-naiv die Lehrer auf, für höhere Gehälter zu demonstrieren, was in der Bevölkerung auf wenig Verständnis stieß. Der zu DDR-Zeiten stets sehr intensiv erlebte enge Zusammenhang von Schule und Gesellschaft begann sich, ebenso wie andere gesellschaftliche Zusammenhänge, aufzulösen und in neuen, ungewohnten Formen neu zu konstituieren. Nachdem noch ein Jahr zuvor sowohl das SED-Regime als auch DDR-Oppositionelle das Wohl und Wehe einer ganzen Gesellschaft an einem dubiosen Pädagogischen Kongreß festmachen wollten, war die Schule plötzlich zu einem nur

randständigen gesellschaftlichen Phänomen geworden. Im Jahr der deutschen Vereinigung spielte sie im öffentlichen Bewußtsein der Gesellschaft keine Rolle mehr. Die Lehrerschaft war auf sich selbst zurückgeworfen. Neue Themen gewannen an Bedeutung.

Im März 1990 wurden von den Schulämtern der Berliner Stadtbezirke die ersten Fragebögen an die Lehrer verteilt, mit denen politisch Belastete sowie Inoffizielle Mitarbeiter des MfS festgestellt werden sollten, um sie gegebenenfalls zu entlassen. Die Furcht vor Entlassungen grassierte und erstickte alle Ansätze einer Aufarbeitung der Vergangenheit und Diskussionen über die berufsspezifische und individuelle Verstrickung und Schuld im Keim. Die allgemeine Sorge um den Erhalt der Arbeitsplätze war jedoch weniger durch die politisch und moralisch relevante Vergangenheit der Lehrerschaft als vielmehr durch Probleme ihrer fachlichen Qualifikation und das Portemonnaie der Finanzminister begründet. In der DDR gab es ungefähr sechzig verschiedene, mit bundesdeutschen Standards mitunter nur schwer vergleichbare Berufsabschlüsse, die es gestatteten, in den Schuldienst zu gelangen. Die in den Klassen eins bis fünf unterrichtenden Unterstufen-Lehrer, die im Gegensatz zu ihren Kollegen aus der Bundesrepublik weder das Abitur noch ein Hochschulstudium aufweisen konnten, fragten sich: Werden unsere Abschlüsse anerkannt? Welche Möglichkeiten für Fortbildung und Zusatzstudien bestehen? Das mußten sich auch die Pionierleiter und die Lehrer für jene Fächer fragen, für die es in der Bundesrepublik kein Pendant gab, wie Staatsbürgerkunde und Russisch. Selbst Sportlehrer hatten ihre Schwierigkeiten und sahen sich später kaum nachvollziehbaren Entscheidungen der Berliner Schulverwaltung gegenüber: Hatten sie einen Abschluß als „Sportlehrer mit Diplom“ mit dem Studienfach „Trainingsmethoden“ erworben, mußten sie im Eilverfahren eine Zusatzprüfung ablegen, wohingegen der Abschluß als „Diplom-Lehrer für Sport“ mit dem Fach „Sportmethodik“ anerkannt wurde. Gravierend waren die Nöte der Deutsch- und Geschichtslehrer; sie wußten um die Unbrauchbarkeit der alten Lehrinhalte. Der Bedarf und das Interesse an Fortbildung, vor allem in den geisteswissenschaftlichen Fächern und in Fragen des gänzlich unbekannten bundesdeutschen Schulrechts, waren enorm. Da man aus DDR-Zeiten nur eine langfristige und sehr detaillierte Planung von Fortbildungsmaßnahmen kannte (so wußte die Autorin schon im Oktober 1989, daß sie im Februar 1992 die Kurse „Marxismus-Leninismus“ Nr. 2.2., 2.3. und 2.8. sowie den fachdidaktischen Kurs „Genetik“ Nr. 2.4.1.7.1. zu belegen habe), war die Verwunderung groß, als sich im Herbst 1990 herausstellte, daß erfolgversprechende zentrale Fortbildungskonzepte fehlten. Die Unterstufen-Lehrer Ost-Berlins beispielsweise, die sich als Grundschullehrer qualifizieren müssen, finden sich heute, im Frühjahr 1992, auf Wartelisten wieder, die bis zum Jahre 2002 datieren.

Bezeichnenderweise gab es bei aller Frustration Verständnis für die politischen Entscheidungsträger: Die im Rahmen der staatlichen Vereinigung Deutschlands auftretenden Probleme seien gar zu gewaltig, und man müsse den Politikern Zeit lassen, mit der neuen Situation fertig zu werden. Mit Blick auf die Landtagswahlen erwartete man, genauso wie vor den letzten Volkskammerwahlen, von der Politik Entscheidendes und ersehnte sich einen kompetenten Dienstherrn. Ein letztes Mal wurde das altbekannte Verhaltensmuster reaktiviert, darauf zu warten, daß das Gute und Vernünftige von oben käme. Heute scheint es, als wäre dieses Muster aufgebrochen und hätte einer tiefen Skepsis gegenüber der Politik, aber auch gegenüber der Schulverwaltung Platz gemacht.

Die durch die mannigfache Verunsicherung hervorgerufene, fortschreitende Angst um die eigene berufliche Zukunft beeinträchtigte das Schulklima, die Beziehungen der Lehrer untereinander und die Beziehungen der Lehrer zu den Schülern. Die Lehrer hatten das

Gefühl, zu Konkurrenten im Kampf um die Sicherung ihrer beruflichen Existenz zu werden, ohne das offen zugeben zu können oder zu wollen. Gegenüber den Schülern reagierte man häufig mit mehr oder weniger verdeckten verbalen Aggressionen („Wenn ihr nicht lernen wollt, werdet ihr unter den neuen Verhältnissen in der Gosse landen“), die die eigenartigen Solidarisierungseffekte aus der „Wende“-Zeit schnell ablösten, oder mit dem Rückzug aus pädagogischer Verantwortung („Macht, was ihr wollt, ich habe euch bloß Wissen zu vermitteln“).

Verwirrspiel

Im Herbst 1990 zeichnete sich für den Ostteil Berlins die Übernahme des Westberliner Schulrechts ab. Die entsprechenden sich konstituierenden Lehrer-, Schüler- und Elternorganisationen arbeiteten sich als Autodidakten in die ungewohnte Materie ein. Weder Lehrer, Schüler noch Eltern wußten, was die in der kommenden Zeit zu errichtenden Haupt-, Real- und Gesamtschulen bedeuten. Allein von der Grundschule und vom Gymnasium besaß man eine Vorstellung.

Von der Umstrukturierung des Schulwesens waren in Berlin-Marzahn 33.000 Schüler, davon 21.000 im Grundschulbereich, 3500 Lehrer sowie 52 zehnklassige Polytechnische Oberschulen, zwei Erweiterte Oberschulen mit elften und zwölften Klassen und fünf Sonderschulen betroffen.⁴ Die erste, zunächst für den November versprochene Schulnetzplanung verzögerte sich wegen der Wahlen bis zum Januar. Dieser Planung lag eine Elternumfrage zugrunde, bei der sich herausstellte, daß ungefähr 36 Prozent der Eltern die Gesamtschule, nur drei Prozent die Hauptschule, 24 Prozent die Realschule und 37 Prozent das Gymnasium für ihre Kinder favorisierten.⁵ Die auffallend hohe Quote der Gesamtschule erklärt sich bei Berücksichtigung der allgemeinen Unkenntnis der neuen Schulformen wohl nur mit einem weitverbreiteten Irrtum der Eltern, sie sei der gewohnten DDR-Einheitsschule sehr ähnlich. Erst im März 1991 trafen an der Schule Informationsblätter des Senats ein, die die Schultypen genauer erläuterten und für die Eltern bestimmt waren. Sie wurden jedoch, wie sich in späteren Elternversammlungen zeigte, kaum gelesen. Das mag genau wie das erstaunlich geringe Interesse der Eltern an solchen Informationsveranstaltungen ein Indiz dafür gewesen sein, daß die Eltern mit ganz anderen, schwerwiegenden Problemen ihres eigenen Hinüberwachsens in die neue Gesellschaft, vor allem mit Arbeitslosigkeit und finanziellen Sorgen zu kämpfen hatten. Überhaupt konnte man den Eindruck gewinnen, den Eltern falle es schwer, sich mit dem Gedanken anzufreunden, sie selbst – und nicht die Schule – seien für den Übergang ihrer Kinder in den neuen Schultyp verantwortlich. Aber auch bei den Schülern, die mit der auf sie zukommenden eigenen Entscheidung wohl einfach überfordert waren, stießen die spärlichen Informationen über das in Aussicht stehende Schulwesen auf wenig Interesse.

In Marzahn entstanden 32 neue Grundschulen, eine Haupt- und fünf Realschulen, eine Hilfsschule sowie neun Gesamtschulen und sechs Gymnasien.⁶ Für 1.800 Gymnasiasten fehlen in Marzahn die notwendigen Gebäude und Unterrichtsräume. Sie müssen zwischen Marzahn und anderen Stadtbezirken pendeln und mitunter einen täglichen Schulweg von zwei Stunden in Kauf nehmen. Aber auch innerhalb Marzahns machen sich die veränder-

4 Vgl. Mitteilung auf einer Dienstversammlung durch eine Bezirksschulrätin im Februar 1991; eigene Mitschrift – G. R.

5 Vgl. ebd.

6 Vgl. Information auf einer Dienstberatung durch die Schulleiterin, März 1991; eigene Mitschrift – G. R.

ten Schulwege bemerkbar: Da die Schüler nicht mehr, wie es früher üblich war, die nächstgelegene Schule besuchen, sind die öffentlichen Verkehrsmittel, Busse und Straßenbahnen, zu bestimmten Tageszeiten völlig überfüllt.

Bevor aber das neue Schuljahr begann, mußte die vor allem die Oberstufenlehrer betreffende Frage geklärt werden, welcher Lehrer an welcher Schule arbeiten wird. Das löste neue Unruhe aus. Am Ende des Jahres 1990 konnte man seine Wünsche in eine entsprechende Liste eintragen. Eine zweite Liste wurde nach dem Vorliegen der Schulnetzplanung im März 1991 erstellt, als für die meisten Schulen die Entscheidung getroffen war, in welchen Schultyp sie umgewandelt werden. Entweder teilte man mit, daß man am bisherigen Gebäude verbleiben wolle, oder man gab an, ob man an einem Gymnasium, an einer Gesamtschule usw. arbeiten wolle.

Für die Unterstufenlehrer gestaltete sich die Aufteilung relativ problemlos, da die bisherigen Unterstufenklassen als neue Grundschulklassen erhalten blieben. Als Kriterien kamen die Qualifikation, die Tätigkeit als Klassenleiter sowie soziale Belange ins Spiel. Ende April waren die Grundschulen belegt.

Schwieriger war das *Procedere* in der Oberstufe. Die neuen, zunächst für zwei Jahre eingesetzten Schulleiter sortierten gemeinsam mit der Schulverwaltung die neuen Kollegien vor. Hierbei spielten die Qualifikation (Hochschulstudium in einem oder in zwei Fächern), der persönliche Wunsch, ein ausgewogenes Verhältnis von männlichen und weiblichen Kollegen, soweit das in dem von Frauen dominierten ehemaligen DDR-Schulwesen überhaupt möglich war, und der zu erwartende Fortbildungsaufwand eine Rolle. Die ersten Informationen über dieses Personal-Puzzle erreichten die Schulen Ende Mai, erst drei Monate vor der „Stunde Null“. Danach deckten sich für die Gesamt- und die Hauptschulen Bedarf und Wunsch. An den Realschulen war ein Personaldefizit zu verzeichnen, an den Gymnasien ein Personalüberhang, was zur Folge hatte, daß Lehrer im ersten und zweiten Dienstjahr den Gymnasien nicht zugeordnet werden sollten. Ende Mai traten Vertreter der alten Schulleitung, der neuen Gremien und der neuen Schulen zusammen und diskutierten die Zuordnungen, wobei man sich vor allem um eine fachliche Einschätzung der Kollegen bemühte. Vorsichtig wurden politisch relevante Sachverhalte ausgespart. Als Ergebnis dieser Sitzungen konnte sich ein Drittel der Lehrerschaft als eingestuft betrachten. Für den Rest gestalteten sich die letzten Schulwochen nervenaufreibend. Gründe für die Nichteinstufung wurden nicht mitgeteilt. Erst in den letzten Tagen des alten Schuljahres wußte jeder Lehrer, an welcher Schule er arbeiten würde. Paradoxerweise fand sich fast jeder genau dort wieder, wohin er wollte. Es sah so aus, als wäre die Schulverwaltung an der Aufgabe gescheitert und hätte angesichts der rasant eilenden Zeit einfach resigniert. In den letzten Schultagen traten die neuen Kollegien zusammen und mußten die sie kurios anmutende Erfahrung machen, daß Rahmenlehrpläne noch immer fehlten. So war eine intensive fachliche Vorbereitung auf das neue Schuljahr nur den wenigen möglich, die sich selbständig um die nötigen Unterlagen bemühten.

Neubeginn

Im September 1991 erreichte ein nahezu beispielloses schulpolitisches und verwaltungstechnisches Experiment seinen Höhepunkt: Veränderte, teilweise gänzlich neue Bildungsinhalte, auf die viele Lehrer nur schlecht vorbereitet waren, sollten auf der Grundlage neuer schul- und verwaltungsrechtlicher Bestimmungen, die kaum jemand ausreichend kannte, umgesetzt werden. Neue, politisch und ideologisch unbelastete und deswegen

notwendigerweise unerfahrene Schulleiter, neu zusammengesetzte Lehrerkollegien sowie teilweise neu zusammengesetzte Schulklassen mußten in für sie unter Umständen neuen Umgebungen, d.h. fremden Schulgebäuden, zusammenarbeiten, zusammen lehren und lernen. Dabei war die materielle Ausstattung der Schulen noch mangelhaft. Es fehlten Lehrmittel und Lehrbücher, mitunter sogar die Stühle, und teilweise waren die notwendigen Umbauten und Renovierungsarbeiten noch nicht abgeschlossen. Für alle war alles fremd. Je nach Stimmungslage, die zwischen Lust auf Landnahme, Galgenhumor und Verbitterung wechselte, wurde das als verheißungsvoll, als eine Herausforderung an die organisatorischen Fähigkeiten oder als Vorprogrammierung chaotischer Zustände gewertet. Das eigentliche Erstaunliche dieser Zeit war die Tatsache, daß Schule stattfand. Man stellte sich auf das Chaos ebenso ein wie auf all die Wirren der „Wende“- und „Nachwende“-Zeit.

Abgesehen von den organisatorischen und sozialpsychologisch relevanten Problemen, die in relativ kurzen Fristen lösbar erscheinen, gibt es Probleme, die eine innere Schulreform, d.h. die Suche nach neuen Unterrichtskonzepten sowie deren praktische Umsetzung, erheblich erschweren. Während in den neuen Bundesländern die Angst vor einem drastischen Stellenabbau alles andere in den Hintergrund drängt, dominieren heute im Ostteil Berlins, der von gravierenden Kürzungen vorerst ausgenommen scheint, die Verunsicherungen, die im Zusammenhang mit Fortbildung und Karriere-Aussichten auftreten. Die Konstruktion einer zweiten Wirklichkeit, fernab von Unterricht, jedoch den schulischen Alltag des Lehrers bestimmend, gelang fast nahtlos. Eine Aufarbeitung der Vergangenheit, was immer man darunter verstehen mag, findet nicht statt. Die mit der Strukturreform des Schulwesens notwendig gewordene Durchmischung der Lehrerkollegien steht der notwendigen offenen Auseinandersetzung und Selbstfindung entgegen. Neue Konformität, falsche Solidarisierungen, verdeckte Konkurrenzkämpfe um die wenigen Möglichkeiten, die eigene berufliche Existenz zu sichern, ein tiefes Mißtrauen gegenüber Politik und demokratischen Instanzen sowie die erhebliche Unfähigkeit zu Politikbeteiligung und Demokratieausübung kommen hinzu. Man verdrängt, was war, und weiß nicht, was kommt. Sollte die Schulreform auf die Schaffung föderaler Strukturen, die Schaffung neuer Bildungsinhalte und den Stellenabbau beschränkt bleiben, ist sie in ihrer Substanz gefährdet.

Hoffnung, daß sie gelänge, machen die Schüler. Vielleicht aber wird es erst die nächste Schülergeneration sein, die nach der DDR-Vergangenheit fragt und Antworten ihrer Lehrer einfordert.

Anschrift der Autoren

Dr. Bernd-Reiner Fischer, FB Erziehungswissenschaften, Humboldt-Universität zu Berlin, Unter den Linden 9, O-1086 Berlin;

Dipl.-Lehrer Gundel Richter, 2. Gymnasium Berlin-Marzahn, Schragenfeldstr. 17, O-1140 Berlin.